

体験の中間領域からみる幼児のものの語り

—CAT日本版図版を用いて—

臨床心理学科講師 黒川 嘉子

抄 録

本研究では、CAT日本版の4図版を用い、幼児のものの語りについてWinnicottの「体験の中間領域」から検討した。70名の幼稚園年長組の園児のうち、44.3%が筋道のある物語を作成し、場面の背景状況や主人公の感情体験など図版に描かれていないものを語ることによって、語り手と聴き手が共に感じられる体験となることが見出された。つながりのわかりにくい物語を作成したのは41.4%であり、図版に描かれている目に見える物や登場人物の具体的行動を指し示す言葉が語られ、語り手と聴き手が実在のものを媒介とした共に眺めることの大切さが認

められた。最後に、一語文程度での応答をした子どもが12.9%おり、そこからは、非言語的な総括的体験を切り取り、あったはずの生の体験をないもののようにしてしまう言葉の切る機能が示された。

語るという行為が、自分という存在にかかわる在—不在のテーマを有していることや、語る—聴くという相互作用が、さまざまな逆説の成り立つ中間領域での営みであることが考察された。

キーワード：幼児のものの語り、体験の中間領域、CAT日本版、聴くこと、在—不在

1. 問題と目的

(1) 遊戯療法における言葉

心理臨床家は、来談者の語りに耳を傾け、その心的世界を少しでも理解しようとする。「聴くこと」は、相手が大人であっても子どもであっても変わることがない心理臨床家にとって重要かつ根本的な態度である。ただ、子どもの場合、大人ほどには、自分自身の感情体験を言葉で表現することが難しい面がある。言葉の遅れや言葉によるコミュニケーションの問題、選択性緘黙や吃音など、発達障害を含め、さまざまな言葉にまつわる問題をもって心理療法の場を訪れる子どもも少なくない。それゆえ、子どもに対する心理療法として、言葉にしばられることな

く、彼らにとって最も自然な表現手段であり、コミュニケーション手段である「遊び（play）」を媒体とした遊戯療法（play therapy）がおこなわれてきている（Axline, 1947, Freud, A., 1922-1935/1981, Klein, 1927/1983, 1955/1985, Landreth, 2002/2007, 東山・伊藤, 2005ほか）。

当然のことであるが、遊びを媒体にすることによって言葉による表現やコミュニケーションが無くなるわけではない。たとえ言葉を獲得してから数年しか経っていない幼児であっても、遊戯療法過程において、言葉による見事な表現に驚かされることがある。筆者が担当していたある5歳の男児は、ホワイトボードに「1に0をつけると10、また0をつけると100、また0

をつけると1000……」と書きながら、どんどん大きくなる数字を共に見つめるセラピスト（筆者）に、「すごいやろ。数って無限なんやで」と語った。また、積み木や人形、描画や箱庭などを用いながら、ストーリーが湧き出るようにセリフや筋書きを語ることもある。一方で、突然ポツッとつぶやき、何を言わんとしているのか、その言葉に込められたメッセージを、セラピストが受け取ることの難しい場合もある。

ともすれば、子どもとの遊びを媒体にしたかわりゆえに、安易に考えられることがあるが（弘中, 1999、山中, 2002）、遊びと言葉を切り離すことができない遊戯療法において、子どもの表現に耳を傾け、その心的世界を理解しようとするとき、どのように「聴くこと」ができるのであろうか。本論では、子どもなりの語りにアプローチするために、ある程度の物語作成が可能になる幼児期後半（内田, 1986）に焦点をあて、幼児のものの語りの特徴を心理臨床の視点から検討することを目的とする。

（2）移行対象概念からみるものの語る体験

言葉は、他者とのあいだで意味や体験をより共有しやすいものにし、その場にはないものやいない人についてのコミュニケーションも可能にする。同時に、McLeod（1997/2007）が、「物語る能力の獲得は、子どもが言語使用を覚えるのとはほぼ同時期である」（62ページ）と述べているように、言葉を話せるようになることは、他の誰でもない個別性をもった自分についてのもの語ることへとつながっていく。

自分をもの語るという行為には、語られる客体としての自分という表象が必要となるが、人はどのように“自分”について知ることができるのであろうか。Lacan（1949/1972）による「鏡像段階」の概念やWinnicott（1971/1979）による「母親の鏡としての役割」に示されているように、人は自分自身の全体像、自分という存

在を、自分ひとりで見ることができない。鏡に映った自分の姿を自己像と同定することによって、また、他者の目に映っている自分を知ることによってしか、自分を自分として認めることができないのである。本来一つであるはずの“自分”という存在は、いわば外側の自分と内側の自分の二つに切り離されている。こうした対人過程のもとおこなわれる自分自身の組織化は、「鏡や他者の目に映った自分は、自分そのものではないが、自分である」という逆説のうえに成り立っているのである。

切り離された自分をつなぐものとして、言葉を見直すことができる。言葉を獲得するまでの1年余りの間、乳児は養育者などの他者から名前を呼ばれ、言葉をかけられ過ごしている。たとえば、自分の名前は、自分自身を表す代表的な言葉であるが、もともと親や周囲の人たちから与えられたものである。同時に、その名前によって自分を組織化していくことができるのである。Stern（1985/1989）も指摘しているように、言葉は、外側から乳児に与えられるものであるが、その言葉と結びつく体験や思考は乳児の内側に準備されている。ある意味で乳児によって発見されたり、創造されるものである。Vygotsky（1962/2001）やBruner（1983/1988）も示している通り、言葉の獲得は対人過程であり、乳児と養育者という関係性を基盤としている点、言葉は自分ではない（not-me）ものであるが、自分の言葉、所有物として用いる点、内側で想像（創造）したものか、外側から差し出されたものかの正当性を問われない中間領域に位置している点などの特徴をもち、Winnicott（1953）の移行対象（transitional objects）として捉えられる。すなわち、言葉には、乳児と養育者、自分と他者、内側と外側、主体と客体とのあいだを橋渡しするはたらきがあり、もの語るという行為は、こうした移行対象が位置する“あいだ”の領域における体験（体験の中間

領域)と言えるのではないだろうか。

ここで重要なこととして、乳幼児が肌身離さず持ち歩こうとするタオルやぬいぐるみなどの移行対象と同じく、言葉は乳児と養育者、内的主観的体験と外的客観的体験との双方に関連しているが、そのどちらでもない第三の存在である。言葉はさまざまな意味を内包しており、現実の生活における物事や出来事とは1対1の関係にとどまらない。その瞬間、その場での文脈から離れると、言葉自体の自律性を止めることはできないのである。だからこそ、言葉によって、自分の体験を思考したり、他者と共有する中で変化を生み出すことが可能になるが(Stern, 1985/1989, Dolto, 1987/1994, 黒川, 2004)、そうであればなおさら、その語りを聴くというプロセスも大きな意味をもつことになる。

(3) CAT日本版による物語作成

このような視点から幼児のものの語りを検討するために、戸川ら(1955)によって作られた幼児・児童絵画統覚検査日本版(Children's Apperception Test: 以下CAT日本版)の図版を用いて、幼稚園年長児に物語を作ってもらった。CAT日本版は、BellakのCAT(Children's Apperception Test)を基礎としたもので、満5歳以上の子どもを対象としており、動物の絵を見せてそれについての物語を作らせ、物語を分析することによって人格診断を行おうとするものである。本研究は、個人の人格診断を行う目的ではなく、物語を作り、それを語る—聴くというコミュニケーションの形態(McLeod, 1997/2007)自体に注目する。

CATおよびCAT日本版は、年少の子どもなりに「自己を語る」ことができるよう、彼らにとって容易にかつ好んで自己を同一化する動物の絵を用いており、CAT日本版では「リスのチロちゃん」を主人公として物語を作ってもらったという工夫がなされている。主人公のチロ

ちゃんがどれで、何をしているのか、どうしてか、この先どうなるのか、他の動物たちとはどのような関係にあるのかなどを話してもらう。物語を作ることには、順序性や因果関係の連鎖をもって展開する、意図や目標、感情をもつ発動者としての自分を捉えることが含まれており(Stern, 1985/1989)、主人公の意識というフィルターを通した現実の描写とされ(Bruner, 1986/1998)、語り手の心的世界が表現され得るのである。

それゆえ、同じ図版を見ても、それぞれの子どもが異なる物語を作り出すのであり、久保田(1993)によると、Bellakは統覚について、「ある知覚についての主体の意味深き解釈」と定義している。Winnicott(1953)も、幼児が客観的現実を受け入れる過程で「現実検討に言及し、統覚(apperception)と知覚(perception)の区別を明確にするのだが」とわざわざ前置きをして統覚に注目し、内的主観的現実と外的客観的現実のあいだの「体験することの中間領域」の重要性を主張している。つまり、CAT図版を見て物語を作るという体験は、子どもにとって、自分の内的主観的現実とチロちゃんという外的客観的現実とのあいだを行き来しながら、心的世界を表現するプロセスと捉えることができる。

ただ、戸川(1955)も指摘しているように、自発的に順序性や因果関係の連鎖を含んだ物語を作成することが難しい子どももいる。先にも述べたように、本研究では、物語の内容よりむしろ、幼児が聴き手に語るという行為がどのような体験なのかを検討するため、こうした難しさも含めて、なるべく語り手(対象児)と聴き手(施行者・筆者)との実際のやりとりを中心にあてていくことにする。

2. 方法

(1) 対象

私立幼稚園年長組園児 70名

(男児38名、女児32名)

年齢範囲 5歳6か月～6歳5か月

(平均年齢: 6歳1か月)

対象児70名について、言語発達および認知発達上の問題を有していないことを確認している。

(2) 実施手続き

幼稚園内の人の出入りが無い比較的静かな部屋で、午前中の自由遊び時間を利用して個別に実施。施行者は1名(筆者)。

なるべく自由に話せるようラポールを形成するためのやりとりを行った後、幼児・児童絵画統覚検査解説(戸川, 1955)の施行法に従う。対象児が自発的に作れるように配慮し、練習用図版で施行者と一緒に作成。その後、1枚ずつ図版を示し、対象児が自分で物語を作成するように教示する。必要に応じて、チロちゃんはどこか、何をしているのか、他の動物たちは誰か、何をしているのか、これからどうなるのかななどの補足質問をおこなう。

(3) 実施図版

CAT日本版は練習用も含め17図版によって構成されているが、その中で対象児にとって身近でかつさまざまな感情体験をしていると考えられる4図版を選択。過度に葛藤を刺激しないよう配慮し、次の順番で施行。

- ①おままごと(図版6): おままごとや遠足などの場面。前方の2匹が喧嘩が相撲をしている様子と、後方の2匹が見ている様子が描かれている。
- ②幼稚園(図版7): 幼稚園への登園あるいは降園などの場面。門のところで大人とリスと向かい合っている子どものリス、園庭で遊んでいるリス、他のリスとは少し離れているリ

スがあり、登園を嫌がっているのか、母親が迎えに来てくれたのか、他のお友だちと遊んでいるのかなどの様子が描かれている。

- ③赤ちゃん(図版3): 母リスに抱かれ乳房をふくんでいるリス、それを横で見ているリスがあり、赤ちゃんとして母親に抱かれているのか、兄・姉としての関わりなのかなどの様子が描かれている。

- ④運動会(図版4): 運動会、かけっこの場面。先頭を走るリス、転んだリス、応援しているリスなどが、他の多くの動物たちの中に描かれている。

(4) 所要時間

5分～20分

3. 結果と考察

70名の対象児と1対1になり、図版を示して「リスのチロちゃんのお話を作る」という同じ教示をしても、その反応は多様である。所要時間が5分から20分と幅があることからわかるように、一語文、二語文程度で応答する子ども、一つ一つ施行者の反応を確かめながら作っていく子ども、溢れるように物語が湧き出す子どもとさまざまである。言葉少ない応答も、物語作成に気持ちが乗らない、興味がもてないという場合もあれば、じっくり図版を見て、施行者の問いかけも聞いているが、表出される形が一語文という場合もある。そのため、施行者の関わり方は一人ひとりの子どもに合わせていく形になる。必要な補足質問や物語の流れに添う問いかけをすることは、対象児が作る物語についての情報収集ではなく、その語りから何を表現したいかを「聴く」プロセスであった。

対象児には、主人公のチロちゃんが何をしているのか、どうしてか、この先どうなるのか、他の動物たちとはどのような関係にあるのかな

どを含んだ物語を作成してもらう。こうした要素を組み入れ、物語の展開がある程度語り手と聴き手に共有されるものから、「ご飯食べてるところ。びっくりしてはんの」(おままごと図版)など場面統覚はするが、順序性や因果関係的つながり、チロちゃんと他の動物たちとのつながりがわかりにくい物語、「運動会」(運動会図版)など一語文程度の応答しかない物語などが見られた。そこから、戸川(1955)および内田(1986)を参考にし、筋道あり、つながりがわかりにくい、一語文・二語文程度、その他と、物語の形態による分類を行った(表1)。

その結果、筋道のある物語を作成した対象児は31名(44.3%)、複数の文を話すがつながりがわかりにくい物語が29名(41.4%)、一語文・二語文程度の物語が9名(12.9%)、その他が1名(1.4%)であった。その他とは、4図版とあって、チロちゃんは指さしをして示すが、場面統覚については、施行者の問いかけにも首をかしげて言葉が出ないままであった女児の1

名である。他の69名については、何かしらの言語表現はあった。また、こうした物語の形態は、4図版とあしてほぼ同じ特徴であった。性別による各物語形態の出現率は、図1に示す。ただし、性差については、別の機会に検討することにする。

(1) 筋道のある物語における

「ものの語る—聴く」プロセス

全体では44.3%、女児においては半数の子どもが筋道のある物語を作成している。内田(1986)は、物語の創造とごっこ遊びの関連について示しているが、年長組になると、それ以前より長い話の展開で、かつ登場人物の役割も複雑化しながらも協同してひとつの遊びを創りあげることができる。それぞれの役を演じながら、いわゆるト書きの部分語るなど、言葉によって互いの状況を設定しながらひとつのテーマが共有されるという遊びを日常的に経験している(内田, 1986、岩田, 2001)。これは、一人(一役)

表1. 物語の形態による分類

	筋道あり	つながりがわかりにくい	一語文・二語文程度	その他	計
男児(名)	15	15	8	0	38
女児(名)	16	14	1	1	32
計(名)	31	29	9	1	70

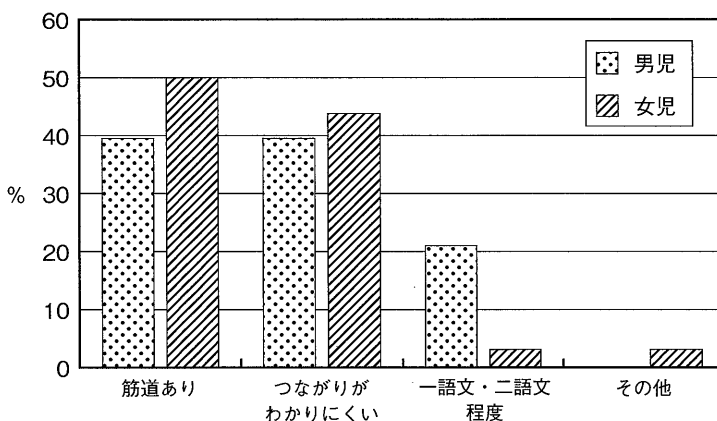


図1. 物語の形態分類による出現率

ずつ異なる役割や感情体験をもつ個人と、その個人が複数集まり、共通のルールの上で意味が共有されて成り立つ社会、集団、また、その社会の中にいる個人として自分という認識を培う体験となる。下記のように、筋道のある物語には、場面の背景状況やチロちゃんをはじめ登場する動物たちのセリフや感情状態が言葉にされたことには、こうした幼児なりの個と集団の体験や内的主観的体験と外的客観的体験との双方が反映されているのではないだろうか。

A男児・幼稚園図版：幼稚園に行った。今日、初めてやから、お母さんと一緒に手をつないで来はった。この後？（自問）泣きながら幼稚園に入って、先生と話して、お外で遊んだ。

B女児・幼稚園図版：動物園。えっと、動物園とちがつて幼稚園。ここが幼稚園の教室。ここ（園庭）が遊ぶところ。チロちゃんは……（門のところで母リスという）これ。ほんととは、こっち（園庭）に行かないとあかんのやけど、チロちゃんは甘えてはるから、中に入れない。＜そうなん。それで？＞あんな、多分な、チロちゃん、ここ（幼稚園）初めてやから、甘えてはってな、ほんで「今日はやめます」ってお母さんが言わはった。

C女児・赤ちゃん図版：チロちゃん（赤ちゃんを見ているリスを指差し）、お母さんに赤ちゃんが生まれて、チロちゃんが「あ、かわいいな」って思っ見てて。そんで、赤ちゃんもチロちゃんを見てて、お母さんも「いい子、いい子」ってやって寝かしはんの。（＜＞は施行者の発言、他は対象児の発言）

このようなチロちゃんや他の動物たちの感情体験やセリフ、背景の状況というものは、図版のどこにも示されていない。見えない心の動き

を感じ取り、それを言葉によって表現している。それゆえ、上記のAとBの例からもわかるように、同じ幼稚園図版であっても、語られる内容は、チロちゃんという主人公の意識をとおした語り手の心的世界の表現として聴くことになるのである。そこでは、語り手と聴き手が、それぞれの主観的体験をもとに、共通のテーマを感じ取ることができる“私たち”の言葉（Stern, 1985/1989）となっている。つまりは、ないものを語り、共にあることを感じる「もの語る—聴く」プロセスと言えるであろう。

（2）つながりがわかりにくい物語における「もの語る—聴く」プロセス

筋道のある物語に対して、複数の文を語りつつもつながりがわかりにくい物語は、図版に描かれた部分に反応して羅列的に言及するという傾向がみられた。

D男児・運動会図版：図版を見るなり、「わーかった！ 運動会してはるの」＜そうやなあ＞チロちゃんは先頭を走るリス。「一番ドベタの人がこの人で、1番、2番、3番、4番、5番、6番」とコースにいる動物たちを順番に指差す。「いや」と言いななし、旗をもっている動物を「1位、2位、3位、4位…」＜チロちゃんは？＞「1番！ で、なくって4番。」

E女児・おままごと図版：「これリスさん（チロちゃん）だ」と後方の小さなリスを指す。そして自発的に「これ、山かなんかでお弁当食べてんのかな」＜うん＞「これコーヒー、これはお茶。あ、寝てはる」と手前でひっくり返っているリスが目に入る。＜チロちゃんは、何してるの？＞「座ってはる。」＜そうか…で、この後は？＞「ご飯食べる。」

F女児・赤ちゃん図版：図版をしばらく見て、

「おやつ食べてるとこ」。チロちゃんは、母リスに抱かれているリスを選ぶ。「これはお母さん、これお父さん」と順に示す。＜そ
うやなあ＞しばらく間があり、＜それで？＞
と施行者が促すと、「ミルク飲まはる。」

(「」は対象児の発言、＜＞は施行者の発言)

ここでは、目に見える物や、チロちゃんや他の動物たちの具体的行動に関心が向いている。筋道のある物語とは対照的に、図版に描かれているあることを言葉で示していくが、一緒に図版を見ているはずの聴き手は、物語を共有しにくい。Dの場合では、先頭を走っているはずのチロちゃんが、どうして1番ではなく4番になるのかわからない気持ちを残したままになり、Eでは、お弁当の場で寝ているリスがいて、チロちゃんはただ座っているだけなのだろうかとその感情体験や2匹のやりとりの無さに疑問を抱く。Fの場合では、それぞれのリスが、チロちゃん、母親、父親であるということはわかったが、その3匹の情緒的かわりを感じ取ることは難しかった。

そのため聴き手は、CAT日本版の補足質問にもあるように(戸川, 1955)、理由やその後の展開などを確かめようとする問いかけをしがちになる。ところが、返ってくる反応は、「わからない」や上記の例にも示されているように疑問を解消するようなものではない。だからこそ、このような語りを聴くとき、順序性や因果関係的つながりが無いと言うだけでなく、どのように語り手の表現にアプローチできるのかを考えていく必要性が生じてくる。

こうした物語を作成した対象児たちは、一つ一つその子どもなりに目に付いたことを言葉で示す(指さしが伴う場合もある)ため、聴き手はそれに注意を向け、「共に眺める」(北山, 2005)ことになる。これは、言葉の獲得の前提となる指さし行動が示しているような、目に見

える実在の事物を介して語り手と聴き手が共に眺める(共同注視 joint attention)という三項関係を作り出す。三項関係において、媒介する事物は現前のここにあるものに限られ、指さしはここにはないものを指し示すことができない(やまだ, 2005)。言葉は、筋道のある物語において述べたように、ここにはないものを現前化する働きや見ることができない人の心的体験を表す働きをもっている。しかしながら、ここで語られている言葉は、ちょうど指さしと同じように、ここにあるものを指し示す機能を果たしているのではないだろうか。そして、北山(2005)は、こうした三項関係において「共に眺める」人と人とのあいだには、情緒的交流が盛んに行われていることを示している。そのため、つながりがわかりにくい物語における「もの語る―聴く」プロセスでは、言葉を聴きながら共に眺めること自体の意義が大きくあると考えられる。物語に登場する動物たちの感情体験ややりとりに焦点を当てるよりむしろ、今、ここで、図版を見て一つ一つ示そうとする語り手自身の小さな驚きや戸惑い、楽しさや不安などを感じ、語り手と聴き手が眺めることが大切になるであろう。

(3) 一語文・二語文程度の物語における

「もの語る―聴く」プロセス

一語文・二語文程度の物語は、男児に特徴的な形態であった。言葉数としては非常に少ないが、もの語るプロセスにおいて、語り手の情緒的な揺れ動きなどが非言語的に表現されていた。そのプロセスを検討するため、ここでは男児Gと女児Hの4図版すべての反応を示す。

G・男児

おままごと図版：図版をじっと見てしばらく考え込む。「ご飯食べてる？」＜そやな＞沈黙。＜チロちゃんはどれ？＞後方で、前方の2匹が喧嘩か何かをしている様子を見

ている小さいほうのリスを指差す。〈この後は？〉首をかしげる。

幼稚園図版：すぐに「幼稚園」〈そやなあ〉少し待ってから〈チロちゃんは？〉門のところで母親というリスを指差す。しばらく沈黙の後（この後）「遊んだ」

赤ちゃん図版：少し困惑しているような表情を示す。〈チロちゃんはどれやろ？〉赤ちゃんを見ているリスを指差す。〈何してるのかな？〉「遊んでんの。」

運動会図版：すぐに「運動会」と言い、先頭を走るリスを指差す。〈どうなるやろ？〉「う～ん、わからん。」〈そやね、わからんね〉

女兒・H

おままごと図版：しばらく沈黙。〈何してるここかなあ…？〉「おままごと。」〈そやなあ。チロちゃんは？〉後方の小さいリスを指差す。その後、沈黙。

幼稚園図版：「公園」〈うん〉施行者の〈チロちゃんは？〉という問いかけを待っているようで、尋ねると、門のところにいる子リスを指し、向かい合っている母リスを「お母さん」と言う。〈うん、そやねえ…〉〈何してるのかなあ？〉「わかんない。」

赤ちゃん図版：チロちゃんという意味を込めたように「赤ちゃん」と母リスに抱かれている子リスを指差す。そして、すぐに「わかんない」。施行者は、〈そやね。赤ちゃんなんやね〉と返す。

運動会図版：「かけっこ」先頭を走るリスを指差す。〈そやね〉

（「」は対象児の発言、〈〉は施行者の発言）

これらの反応にも示されているように、一語文程度で答える対象児は、図版に描かれている場面がわからないのではなく、図版から受け取

る多くの刺激をどう受け取ったらよいのか、そして、どう反応したらよいのか、どこを言葉にしたらよいのかということがわからない様子であった。表情や沈黙などでその困惑や迷いを示すほか、「もういい」と自ら終わりを告げることもあった。

この特徴を考えるときに、言葉がつなげる機能だけでなく切る機能をもっていることへと目を向けなければならない。これまで論じてきたように、言葉は自分（語り手）と他者（聴き手）をつなぐ働きをする。しかしながら、自分自身が体験していることを言葉で表そうとすると、子どもであれ大人であれ、体験していること全てをそっくりそのまま言葉に託することは不可能である。Stern（1985/1989）は、言葉の獲得によって、対人世界や自己感に新しい体験様式が出現するが、それ以前の前言語的な体験様式がなくなるわけではなく存在し続けることを示している。言葉は、総括的な非言語的体験を構成する感情、感覚、知覚、認知の集合体の一断片をとらえるものであるにもかかわらず、鑄直したり、変換する強い力をもっている。「その結果、二つの人生、つまり非言語的体験としてあるもとの人生と、言語化された体験としての人生が生じる」（Stern, 1985/1989, 202ページ）ことになる。

たとえば、上記の運動会図版において、GもHも先頭を走るリスをチロちゃんを選びはした。そうではあるが、このチロちゃんがそのまま一等賞になるのか、他のリスが転んだように、チロちゃんも転んでしまうのか、応援している動物たちはどんな様子なのか、物語の展開にはさまざまな可能性が潜んでいる。語り手自身が幼稚園でした実際の運動会の体験も想起されるであろう。チロちゃんがどうなるということを言葉にすることは、さまざまな可能性から一つだけを切り取ることになってしまう。また、赤ちゃん図版を見るときも、当然、母親に抱かれ

ているリスと、それを見ているリスの両方が目に入ってくる。チロちゃんを決める過程で、少なからず自分を問われるわけであるが、そのときも、母親に抱かれている赤ちゃんの自分もあり、もう少し大きくなった自分も存在していると両方の可能性を感じるであろう。そうした可能性を潜ませながら、聴き手に対して言葉にしたり、チロちゃんを決めるということは、切り取られた断片だけが他者とのあいだで受け取られるものとなりかねない。齋藤（1999）は、こうしたSternの考えをもとに、言語化などにより社会化された自己と、社会化されず沈黙していまい、また秘かに温存される潜在性自己を検討し、子どもにとってリアルな自己はむしろ潜在性自己の方ではないかと述べている。一語文・二語文程度の応答をした子どもたちが、言葉にするときどこか痛みを感じているように聴こえたのは、こうした自己の亀裂に伴うものであったのであろうか。

つまり、ここで認められる言葉は、感じたり、知覚したりしたあつたはずの総括的な生の体験を、ないもののようにする働きをもっている。けれども、もし言葉にしないままであれば、言ひようのない体験であり続け、そのリアルさとは裏腹に、どこまでも未知のままとなるであろう。それは、自分にとっても他者とのあいだにおいても未知のままである。言葉にすることによって、ようやく輪郭のあるものとして捉えることができるということも事実である。こうした「もの語る—聴く」プロセスにおいて、語り手の表現を聴くことは非常に難しいが、喪を語る言葉として、その痛みやなくしたものを、非言語的な情動レベルも含めて聴くことが求められているのかもしれない。

4. おわりに

来談者の語りに耳を傾けると、何を言わん

としているのか確かなものを掴もうとする。しかしながら、言葉で十分に表現し得ないとされる子どものものの語りを詳しく検討することによって、言葉自体の意味や語られた内容だけでなく、語るという行為あるいは「もの語る—聴く」というプロセスが、語り手の“自分”とかわる本質的な問題であることがわかる。そこには、在（ある）—不在（ない）というテーマが見え隠れしている。Freud, S. (1926/2006)も、孫の「いない—いた」遊びに多大な関心を寄せたのである。

また、“自分”という存在にかかわるもの語るという行為は、ないものを表現することができると同時に、あるものをないようにしてしまう、言葉は体験そのものではないが、同時に体験を表すものになる、言葉はつなぐ機能をもっているが、切り離す機能でもある、語り手の言葉であるとともに、語り手と聴き手とを含む誰のものでもない言葉であるなど、逆説が成り立つ中間領域で営まれている。子どもに限らず、来談者の語りを「聴く」ということは、こうした二つのあいだを行ったり来たりする不確かさを共に体験するというのではないだろうか。

付記：多くの示唆を与えてくださった園児さんならびに先生方に、心からお礼申し上げます。

また、本稿は、平成18年度稲盛財団研究助成金による研究成果の一部である。

【文献】

- Axline, V. M. (1947) Play Therapy. Churchill Livingstone.
- Bruner, J. S. (1983) Child's Talk. 寺田晃・本郷一夫訳 (1988) 乳幼児の話しことば 新曜社
- Dolto, F. (1987) *Dialogues québécois*. 小川豊昭・山中哲夫訳 (1994) 子どもの無意識 青土社
- Freud, A. (1922-1935) Introduction to psychoanalysis: lectures for child analysts and teachers. 岩村由美子・中沢たえこ訳 (1981) 児童分析入門 アナフロイト著作集1. 岩崎学術出版社

- 東山紘久・伊藤良子 (2005) 遊戯療法と子どもの今
京大心理臨床シリーズ3 創元社
- 弘中正美 (1999) 遊戯療法における総合性. 現代の
エスプリ389 5-14 至文堂
- 岩田純一 (2001) <わたし>の発達 乳幼児が語る
<わたし>の世界 ミネルヴァ書房
- 北山修 (2005) 共視母子像からの問いかけ 共視論
—母子像の心理学— 8-46 講談社選書メチエ
- Klein, M. (1927) Symposium on Child-Analysis. 遠
矢尋樹訳 (1983) 児童分析に関するシンポジウム.
メラニークライン著作集1. 子どもの心的発達
誠信書房
- Klein, M. (1955) The Psycho-Analytic Play Technique
: Its History and Significance. 渡辺久子訳 (1985)
精神分析的遊戯技法 —その歴史と意義. メラ
ニークライン著作集4. 妄想的・分裂の世界 誠
信書房
- 久保田まり (1993) 絵画統覚検査による幼児のアタッ
チメントの内的ワーキング・モデルに関する基
礎的研究 秋田経済法科大学経済学部紀要 第
17巻 41-54
- 黒川嘉子 (2004) 移行対象・移行現象に関する二つ
の視点 心理臨床学研究 22 (3) 285-296
- Lacan, J. (1947) *Le stade du miroir comme formateur
de la fonction du Je*. 宮本忠雄訳 (1972) <わた
し>の機能を形成するものとしての鏡像段
階 —精神分析の経験がわれわれに示すもの—
エクリ I 125-134 弘文堂
- Landreth, G. L. (2002) Play Therapy : The art of the
relationship second edition. 山中康裕監訳 (2007)
プレイセラピー 関係性の営み 日本評論社
- McLeod, J. (1997) Narrative and Psychotherapy.
下山晴彦監訳 (2007) 物語りとしての心理療法
—ナラティブ・セラピーの魅力 誠信書房
- 齋藤久美子 (1999) 子どもの対人行動の臨床教育的観
察研究 —臨床児と一般健常児を対象として—
平成9・10年度科学研究費補助金基盤研究 (B)
(2) 研究成果報告書
- Stern, D. N. (1985) The Interpersonal World of the
Infant. 小此木啓吾・丸田俊彦監訳 (1989) 乳
児の対人世界 —理論編— 岩崎学術出版社
- 戸川行男 (1955) 幼児・児童絵画統覚検査解説 CAT
日本版 金子書房
- 内田伸子 (1986) ごっこからファンタジーへ 子ど
もの想像世界 新曜社
- Vygotsky, L. (1962/2001) 思考と言語 新訳版 柴
田義松訳 読売書社
- Winnicott, D. W. (1953) Transitional objects and
transitional phenomena : A study of the first
not-me possession. International Journal of
Psycho-Analysis 34 89-97
- Winnicott, D. W. (1971) Mirror-role of Mother and
Family in Child Development. 橋本雅雄訳
(1979) 小児発達における母親と家族の鏡として
の役割. 遊ぶことと現実 156-166 岩崎学術出
版社
- やまだようこ (2005) 共に見ることと語ること —並
ぶ関係と三項関係 北山修編 共視論 —母子像
の心理学— 74-87 講談社選書メチエ
- 山中康裕 (2002) 遊戯療法のコツ. 臨床心理学 第
2巻 第3号 331-336 金剛出版